

# FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DILEMAS E DESAFIOS

Marcelo Oliveira da Silva<sup>1</sup>

Maria Inês Côrte Vitória<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados de um estudo de tese doutoral sobre formação docente e educação inclusiva, discutindo e problematizando as potencialidades, as complementaridades e as limitações desses dois campos do conhecimento. A partir de abordagem qualitativa e baseando-se, principalmente, nas entrevistas concedidas por duas professoras de Educação Infantil e também por percepções anotadas no diário de aula, pode-se descrever: a) o entendimento que os próprios professores atuantes em contextos de educação inclusiva têm sobre o tema; b) os dilemas entre a formação docente e as práticas pedagógicas de inclusão; c) a necessidade fundamental de formação continuada para os professores que atuam em contextos de inclusão; d) o papel da formação inicial – no curso de graduação – para a motivação dos docentes acerca do campo de conhecimento da inclusão.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação inclusiva. Práticas pedagógicas.

## CONTINUED TEACHER EDUCATION AND THE INCLUSIVE SCHOOL AT A CROSSROADS

**Abstract:** This article presents some research findings from a doctoral thesis on teacher education and the inclusive school, discussing and questioning the potentialities, complementarity and limitations of those two fields of knowledge. We take a qualitative approach and our analysis is based mainly on interviews given by two teachers of Young Children Education as well as perceptions from field notes taken at class observation. Based on those findings, we can describe: a) the understanding that teachers themselves who are active in inclusive educational settings have on the subject; b) some conflicts arising from teacher education and pedagogical inclusion practices; c) the fundamental need for continuing education for teachers who work with inclusive settings; d) the role of initial training (of undergraduates) to motivate teachers toward acknowledging inclusion as a field of education.

**Keywords:** Teacher Education. Inclusive Education. Pedagogical Practices.

---

1 Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGE-PUCRS). E-mail: moliveiras@gmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGE-PUCRS). E-mail: mvitoria@puers.br

## 1 INTRODUÇÃO: SUJEITOS E CONTEXTO

A necessidade e o desejo de escrever um artigo acerca de resultados de pesquisa surgem de inquietações, que têm suas raízes nas experiências, nas vivências profissionais e pessoais do pesquisador compartilhadas nas seções de orientação. Portanto, os achados deste estudo se propõem a instigar o leitor, já que a proposta aqui não é buscar respostas prontas, mas promover a problematização no âmbito da educação inclusiva e da formação de professores, na perspectiva de busca de novos caminhos.

Nesse sentido, pretendemos discutir a formação de professores que atuam em contextos de educação inclusiva, assim como as concepções que sustentam a formação desses professores. O tema em questão, que se constitui como foco do artigo, vincula-se à linha de pesquisa Práticas, Políticas e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGE-PUCRS). Para melhor contextualizar este estudo, iniciamos, abaixo, com a narrativa da trajetória do doutorando e os caminhos e (des)caminhos percorridos até o momento:

Sou doutorando em Educação. Estou realizando minha pesquisa de campo em uma escola considerada modelo e que trabalha com educação inclusiva. Nesse contexto, desde 2013, estou coletando dados, convivendo com as crianças ditas ‘normais’ e com as crianças que apresentam as mais variadas ‘deficiências’ ou ‘síndromes’. Para entender mais sobre o assunto, foi necessário me envolver plenamente com o Grupo de Estudo Sobre Infâncias, coordenado pela minha orientadora de tese e coautora deste artigo.

A experiência de estar em interação com a comunidade escolar foi muito significativa, pois pude observar e compreender aquele contexto, mesmo que muito diferente daquilo que eu havia experimentado até então. Essa estranheza foi um dos fatores que mais colaboraram na minha formação como professor/pesquisador nesse processo de doutoramento. O professor não é formado para lidar com a diferença, com a doença, com a alteridade, e isso foi algo que me fez refletir durante a experiência registrada nos meus diários. Dessa forma, uma vez por semana, ao longo dos últimos dois anos, estive envolvido em todas as atividades realizadas com as crianças das turmas pesquisadas, dos dois últimos anos da Educação Infantil, e isso me levou a refletir sobre a formação do professor no contexto estudado.

Como pesquisador, participei das reuniões de estudo; das reuniões de professores; dos eventos para os pais; das comemorações constantes no cronograma da escola; das aulas convencionais e das aulas especializadas; enfim, fiz uma imersão na comunidade – que me abriu as portas para a pesquisa. Realizar leituras e pesquisas a respeito desses assuntos possibilitou uma maior compreensão das dificuldades encontradas ao entrar em uma nova cultura acadêmica – neste caso, uma escola de Educação Infantil. Cabe destacar que os alunos me ofereceram uma experiência única, que proporcionou crescimento pessoal e estabelecimento de novas relações.

Portanto, o interesse pela investigação é fruto de uma trajetória pessoal e profissional. As discussões a respeito da formação inicial me desafiam e me instigam a compreender que espaço/tempo formativo é esse e qual sua relação com o processo de aprender a docência.

Este artigo é constituído pela articulação da teoria com as falas de duas professoras entrevistadas e as anotações do diário de aula do doutorando. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no ambiente da escola durante o mês de junho de 2015, sendo gravadas e posteriormente degravadas para a análise. As professoras entrevistadas serão denominadas Débora e Lígia, para que os verdadeiros nomes sejam preservados. O diário de aula, também conhecido como diário de campo, recebe registros de acontecimentos, cenários, falas, inquietações desde a primeira seção de orientação (ZABALZA, 2004a). Dessa forma, a pesquisa tem caráter eminentemente qualitativo.

## 2 FORMAÇÃO DOCENTE: A PALAVRA DOS TEÓRICOS E DAS PROFESSORAS

Para Zabalza (2004b, p. 38), a formação está frequentemente ligada à formação profissional e, “em sua acepção mais habitual, ela remete a um processo de preparação, às vezes genérica, às vezes especializada, com a intenção de *capacitar* os indivíduos para a realização de certas atividades [grifos do autor]”. O autor afirma que, no entendimento comum

A ideia de *aperfeiçoamento*, de *desenvolvimento pessoal*, entre outras, costuma ser atribuída comumente ao conceito de *educação*. Dessa maneira, é possível estabelecer uma contraposição entre o que é *educação* (mais vinculada ao desenvolvimento pessoal, à aquisição de novas capacidades, à incorporação da cultura etc.) e o que seria *formação* (algo muito mais pontual e funcional, direcionado à aquisição de habilidades específicas vinculadas, normalmente, ao mercado de trabalho) (ZABALZA, 2004b, p. 39, grifos do autor).

O próprio Zabalza (2004b, p. 40), entretanto, critica essa separação entre educação e formação, “já que há o risco de mecanizar a formação, reduzindo-a a um processo puramente instrumental e adaptativo. [...] Enfim, a formação pode ser interpretada como algo que não resulta em desenvolvimento pessoal, ou como algo que mantém propósitos contrários a essa ideia”. Portanto, para o autor, não existe a separação entre educação e formação, pois tudo o que desenvolve, melhora e traz novos conhecimentos está ligado ao processo de educação/formação do sujeito. Dessa forma, o autor busca afastar o seu entendimento de formação de professores dos conceitos mais utilitaristas, como os de treinamento e de capacitação, assim como se evidencia na fala de Lígia:

[...] E aqui com a escola eu fui procurando entender um pouquinho melhor esse tempo, o quanto pode durar esse planejamento ou às vezes ele não dura nada e a gente muda-o ao longo do caminho e assim foi indo. E, sim, a cada ano vai melhorando a forma e os tempos de entender (Lígia, 2015).

Complementando essa discussão, Mialaret (1981) entende que há distinção entre a formação acadêmica e a formação pedagógica. “Chamamos de formação acadêmica ao processo e ao resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo” (p. 9). A formação acadêmica desenvolve uma competência em uma área específica de acordo com o nível de profundidade dos estudos, mas o autor propõe que seja desenvolvida uma “cultura geral”. A

formação acadêmica não deveria ser fundada em um grupo de disciplinas, mas deveria “assegurar ao mesmo tempo aberturas sobre outros domínios científicos e participar, à sua maneira, na formação e no desenvolvimento da personalidade dos alunos e dos estudantes” (p. 11).

Por outro lado, a formação pedagógica “é o conjunto dos processos que conduzem um indivíduo a exercer uma atividade profissional (a de professor) e o resultado desse conjunto de processos” (MIALARET, 1981, p. 10). A formação pedagógica não se opõe à formação acadêmica; pelo contrário, as duas devem ser complementares. Para o autor, somente a formação acadêmica não é suficiente para formar um bom professor. A cultura geral e o conhecimento não dão conta da atividade de ser professor. Essa diferença pode ser percebida na fala de Débora:

Porque eu acho que assim... quando eu entrei para [Escola], eu não tinha noção do funcionamento de uma escola. Eu tinha um embasamento do curso, mas eu não tinha a vivência, a prática, né? E aqui dentro da escola... Por isso que eu digo assim ó... a Instituição [o curso universitário] me deu a formação, me deu o meu embasamento teórico, mas a minha formação mesmo aconteceu dentro da escola (Débora, 2015).

A formação, para Débora, acontece tanto na universidade (formação acadêmica e pedagógica) como na prática do dia a dia escolar. No cotidiano da escola, percebe-se o trabalho coletivo e a possibilidade de discutir problemas, de buscar soluções, de desabafar, de estudar etc., sempre em conjunto e com o apoio e a participação da direção e da equipe especializada. Esse clima ficou claro nas observações do doutorando e estabelece o lugar do estudo e da reflexão, aliados à prática, como se pode perceber nestas duas falas:

Como o grupo tem a coisa de a gente estar sempre em estudo, em reunião, em parceria, porque tem uma parceria de trabalho, então isso vai te aprimorando dia a dia, né. De tu parar e pensar: ‘poxa vida, será que eu precisava ter insistido mais em tal atividade?’ (Débora, 2015).

Porque eu pedia muito socorro no início paras as gurias. Eu ficava muito perdida em algumas coisas assim de como agir com as crianças. [...] E a Débora com a experiência de sala de aula, né. A Débora tem uma vasta experiência. Qualquer coisa, eu batia na porta do lado: ‘E agora?’ (Lígia, 2015).

Mialaret (1981) propõe que haja um estudo reflexivo sobre as disciplinas e que um método ou técnica seja aplicado por motivos que o professor conheça, portanto, permeado de intencionalidade pedagógica, garantindo a coerência da sua ação educativa.

Nessa mesma linha, Marcelo Garcia (1999) apresenta as questões relacionadas com o currículo, dividindo sua análise em parte teórica, que implica em aquisição de conhecimento, e parte prática, na qual aborda os estágios curriculares. Tardif (2003, p. 99) inclui a discussão da carreira nesse cenário, pois o autor desconfia “de uma divisão falsamente natural da carreira em fases distintas e lineares”. Em suas pesquisas, o autor encontrou a ideia de “domínio *progressivo* das situações de trabalho. Esse domínio abrange os aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e com os outros atores educativos”

(TARDIF, 2003, p. 99, grifo do autor). A experiência profissional constitui um fator decisivo no entendimento da formação dos professores. Entretanto, conforme Mialaret, a experiência fica de fora, mas não a reflexão. Essa discussão teórica aparece na fala de Lígia:

Porque quando eu comecei na primeira turma eu estava muito crua ainda. Era tudo uma novidade, até porque eu não tinha concluído a faculdade ainda e não tinha entrado no processo de estágio, de tentativas, de planos de aula... (Lígia, 2015).

A fala de Lígia demonstra que há necessidade das experiências advindas dos estágios das licenciaturas para dar maior segurança à prática do professor em sala de aula. Para Tardif (2003), a formação de professores e os saberes relacionados à profissão exigem o conhecimento de si próprio. Mialaret propõe o conhecimento dos problemas psicológicos que afetam os alunos. Em contraposição, Tardif propõe o “conhecimento de seus limites, de seus objetivos, de seus valores etc.” e “um reconhecimento por parte dos outros que veem o professor tornar-se, *pouco a pouco*, um de seus colegas, alguém em quem podem confiar e que não precisa ser vigiado nem guiado” (2003, p. 100, grifos do autor). Esse conhecimento só ocorre pela experiência na atividade docente; portanto, é um saber experiencial e já indica que a formação é contínua. Débora, em sua fala, demonstra a ideia de uma prática reflexiva que leva à melhoria da própria atuação do professor em sala de aula.

Então, eu acho que tudo isso, o teu dia a dia vai fazendo essa construção. Tu vais construindo, tu vais parando, tu vais refletindo, isso foi bom, foi positivo. Eu faço muito isso e isso eu aprendi aqui na escola. Sempre no final do meu dia, eu o repasso. Não que seja uma autopunição, mas repasso-o pensando: ‘Ah, foi legal! Talvez isso ou aquilo eu posso mudar, de repente isso eu posso trazer de outra forma’. [...]. É como tem esse entrosamento, isso é natural, não é aquela coisa de um apontamento: ‘Ah, tu tens que fazer!’. Não é dessa forma, mas é de uma forma colaborativa. Então isso te favorece, isso te faz crescer (Débora, 2015).

Marcelo Garcia (1999) sugere que, em vez da expressão “formação de professores”, a mais apropriada seria “desenvolvimento profissional de professores”. O conceito, para esse autor, seria o seguinte:

Neste trabalho, adotamos o conceito de **desenvolvimento profissional de professores**, pois entendemos que se adapta à concepção que temos vindo a adotar do professor como profissional do ensino. Assim, o conceito de “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. Por outro lado, o conceito de **‘desenvolvimento profissional de professores’** pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137, grifos do autor)

Para Marcelo Garcia (1999), a formação continuada não se restringe à constante atualização do professor, mas também ao saber decidir na prática sobre as questões que se apresentam quotidianamente. Nesse aspecto, Marcelo Garcia (1999) e Tardif (2003) concordam, pois a prática é um elemento essencial para a constituição do educador. Para Débora, o ambiente saudável e colaborativo é essencial para o desenvolvimento do professor – por exemplo, quando afirma:

O ambiente ajuda com certeza. A parceria, a troca entre os profissionais, isso me ajuda bastante. [...] As trocas, eu volto a falar das trocas, porque para mim é muito significativo. Eu acho que na conversa de fazer ‘olha, eu fiz isso, eu fiz aquilo, eu pensei nisso, faz quem sabe de outra forma, vamos pensar diferente, vamos substituir’, porque às vezes até a troca de material ou de um equipamento ou do próprio ambiente favorece. Acho que é essa coisa viva que tem dentro. É desejo, é desejo de não deixar a coisa ficar igual, sabe maçante, a coisa maçante do igual? (Débora, 2015).

Esse espaço de socialização, de troca de experiências, de opiniões e conselhos fundamentados é perceptível na escola. Foi possível perceber que aquela ideia de um professor solitário apenas acompanhado de seus alunos inexistia no espaço em questão. Todos conhecem todos os alunos, as práticas, a alimentação, as peculiaridades, sejam elas atreladas a uma síndrome ou não, de cada aluno, turma e professor. Como outra possibilidade em relação à formação continuada, Zabalza faz uma crítica do conceito de Longworth, concluindo que esse modelo de formação continuada não serve mais e que um novo conceito vai exigir outra postura da universidade. Longworth afirma que:

Chamamos de ‘aprendizagem contínua’ o desenvolvimento do potencial humano através de um processo de apoio constante que estimule e capacite os sujeitos a adquirir os conhecimentos, os valores, as habilidades e a compreensão das coisas que vão necessitar para saber aplicá-los com confiança, criatividade e prazer em quantos papéis, circunstâncias e ambientes vejamos-se envolvidos durante toda a sua vida (LONGWORTH apud ZABALZA, 2004b, p. 54, grifos do autor).

Esse conceito entende a formação continuada como algo que “abarca todas as dimensões do desenvolvimento humano”; “necessita de um processo particular”, pois não está ligada aos bancos escolares, e sim à vida toda; busca “educar os sujeitos conforme seus próprios recursos e sua autonomia”; “incorpora como conteúdos da formação aspectos valiosos para os diversos obstáculos”; vincula a formação não só “à pressão social e ao sofrimento pessoal, [...] mas também à autoestima e ao prazer pessoal” (ZABALZA, 2004b, p. 54-55). Na opinião de Zabalza, para que isso aconteça, a universidade precisa estar mais aberta à mudança, ser mais flexível e parar de entender o conhecimento como algo estanque, dividido em disciplinas rígidas.

Podemos entender, junto com Fernandes e Cunha (2013, p. 52), que a “formação e suas implicações de identidade não se constituem em um constructo arbitrário, mas decorrem de uma concepção de educação e de mundo que [...] possibilita o ato educativo.” As autoras entendem que o cerne da questão da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, está na dissociação entre

forma e conteúdo, teoria e prática. Para que essa dicotomia seja superada, Fernandes e Cunha (2013) elaboraram algumas propostas práticas e não mais diagnósticas. De forma sintética, podemos assim elencar as propostas elaboradas:

- a) incluir a pesquisa como elemento-chave da formação;
- b) reconhecer a legitimidade do conhecimento pedagógico;
- c) assumir a formação em todos os níveis como tarefa acadêmica;
- d) desenvolver a formação em uma base que envolva teoria e prática, ensino e pesquisa, e ensino e aprendizagem;
- e) assumir o envolvimento da universidade, do professor e do aluno na formação;
- f) legitimar o espaço de trabalho como lugar de formação.

As sugestões de Fernandes e Cunha (2013) centram a universidade como o lugar da formação inicial e continuada. Dessa forma, a universidade deveria cuidar da formação continuada em todos os níveis educacionais, exceto quando a formação ocorre no próprio lugar de trabalho e no conhecimento significativo que advém da prática. Entretanto, é a universidade que legitima a experiência docente como lugar de formação. Podemos entender que a formação se dá em espaços formais, destinados especificamente a esse propósito (treinamentos, capacitações, desenvolvimentos, cursos de graduação e de pós-graduação e cursos livres, palestras, seminários). Mesmo que haja um diploma e uma melhoria no currículo, não há como assegurar que esse tipo de formação tenha impacto positivo sobre a ação docente. As horas de formação parecem não ter relação direta com a qualidade da aula do professor.

### **3 O LUGAR DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Como podemos perceber pelos autores citados e pelas falas das entrevistadas, a formação também acontece na prática diária do professor, desde que a experiência de sala de aula, de coordenação ou de direção, ou mesmo fora da escola/universidade, seja significativa e represente uma melhoria direta na prática do professor. Ao contrário dessa possibilidade, teríamos aquele professor que tem anos de vivência docente, mas a sua prática permanece inalterada, sem reflexão e sem melhoria.

Dessa forma, podemos expandir essa compreensão de formação e incluir também experiências pessoais como possibilidade de formação contínua? Podemos encontrar uma resposta nas ideias trazidas por Rozek (2013, p. 118), que entende que a formação não se dá apenas nos espaços formais de ensino ou na prática de sala de aula, mas “também como ação vital de construção de si próprio”, de modo que se tornar professor é uma constante que pressupõe uma série de ações que envolvem compartilhamento de experiências, vivências e práticas com outros professores, com alunos e com a sociedade, como exemplifica a fala de Débora:

Eu acho que é isso... tu não parares, tu não parares com a leitura, tu não parares com a busca do que está te oferecendo não só no âmbito da educação,

mas eu acho que no geral, cultura no geral. Isso é um elemento que te constrói (Débora, 2015).

Perrenoud (2000), ao explicitar as 10 competências para ensinar, encerra a lista tratando da administração da formação contínua pelo próprio professor. A formação continuada aparece como o último item, pois o autor acredita que as outras competências de nada valem se forem somente adquiridas – elas precisam ser exercitadas. Além disso, o exercício das competências se dá na prática da profissão e na formação continuada do professor. Nesse sentido, o autor afirma que:

O exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais se a escola fosse um mundo estável. Ora, exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua [...] (PERRENOUD, 2000, p. 157-158).

As competências adquiridas pelo professor devem ser constantemente atualizadas, adaptadas à realidade em que o professor está inserido – trazidas para o caso concreto no qual são aplicadas, sob pena de não serem úteis. Para o autor, a formação contínua dos professores é administrada pelas instituições de ensino e “seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de *formação contínua* e intervissem individual ou coletivamente nos processos de decisão” (PERRENOUD, 2000, p. 169, grifos do autor), de modo que não se abandone a formação contínua estabelecida pelo Estado ou pela instituição na qual o professor trabalha, mas que o professor possa participar como parte interessada e que possa também ser responsável pela sua formação.

Sobre essa autoadministração da formação do professor, Lígia traz um exemplo que alia a formação obtida em um curso superior e a responsabilidade com a sua autoformação:

[O] que é que eu fazia... dentro das cadeiras que eu fazia no Instituto de Artes eu sempre perguntava para os professores: ‘Como eu poderia trabalhar aquilo em escola?’ Uma coisa é tu trabalhares em ateliê com pessoas grandes, outra coisa... e como eu já tinha o interesse em trabalhar com criança – era uma coisa que eu já vinha pensando – eu sempre perguntava sobre algumas técnicas como eu poderia trabalhar xilogravura em sala de aula... essas coisas assim para adaptar para dentro de uma sala de aula que a gente não tem tantos meios e espaços para trabalhar (Lígia, 2015).

Dessa forma, o professor é responsável por sua autoformação fora do programa do governo ou do roteiro estabelecido pela instituição em que trabalha ou estuda, na medida em que vivencia experiências diversas que têm reflexos positivos na sua atuação em sala de aula. Parece até uma incongruência depositar em um programa externo, seja ele governamental ou institucional, a responsabilidade pela formação continuada do professor. Se olharmos para outras profissões, essa responsabilidade pela autoformação contínua parece mais clara, pois é o profissional que busca o conhecimento, a experiência e sua própria constituição como profissional. No caso dos professores, percebemos muitas vezes uma atitude mais passiva em relação à formação. Por outro lado, mesmo que passiva, no sentido



de receber a formação, a atitude não é menos crítica em relação ao que lhe é ofertado como formação.

Grossman (2008) traz reflexões importantes sobre a formação de professores nos Estados Unidos. A autora aponta que a principal crítica aos cursos de Pedagogia ou de formação de professores é quanto à sua relevância, pois são entendidos mais como cumprimento de horas de banco escolar do que como conteúdo significativo para a formação do professor. Grossman (2008) encontra a raiz dessas críticas no início dos anos 1960, e mesmo que os modelos de formação de professores tenham mudado, avançado e se transformado durante as últimas décadas, pouco ainda se sabe sobre as características, conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para ser um bom professor.

Zeichner (1999), ao revisitar as décadas de 1980 e 1990, conclui que a responsabilidade mais importante das instituições de ensino é cuidar para que os professores sejam os melhores possíveis e que elas devem prestar assistência durante toda a carreira dos professores. “Se não estivermos preparados para ter esta responsabilidade de modo mais sério e fazer tudo o que possamos para ter os melhores programas de formação de professores, então precisamos que alguém faça esse trabalho” (ZEICHNER, 1999, p. 13, tradução nossa). Para o autor, os professores deveriam ser ouvidos pelos responsáveis por criar as políticas de formação, pois são sistematicamente excluídos do processo de construção das diretrizes e dos programas de formação e isso faz com que haja sempre uma lacuna, mesmo que as intenções do governo e das instituições de ensino sejam as melhores. Randi e Zeichner (2004) entendem que os estudos da formação de professores estão focados em **como** (*how*) os professores aprendem, mas deveriam estar focados também em **o que** (*what*) os professores precisam aprender para serem melhores professores.

Além disso, Grossman (2008) afirma que os formadores de professores são responsáveis tanto por formar os professores quanto por produzir dados que comprovem que a formação recebida por esses professores é efetiva, eficiente e eficaz. Para a autora, o principal problema dos cursos de formação de professores é a falta de dados que comprovem a qualidade da formação recebida, no que essa formação recebida implica em melhorias para a prática docente e quais os reflexos na aprendizagem. A efetividade para a autora pode ser sintetizada em três áreas ou habilidades:

- a) a habilidade de utilizar seus conhecimentos profissionais para avaliar as necessidades educacionais de um aluno ou da turma como um todo;
- b) a habilidade de avaliar um aluno em específico ou uma turma de forma mais complexa do que apenas uma nota numérica;
- c) a habilidade para projetar e conduzir aulas de maneira a dar apoio e promover a aprendizagem do aluno (GROSSMAN, 2008).

Grossman (2008) não considera essas habilidades de forma linear, como se uma aparecesse depois da outra, em sequência. Elas são desenvolvidas e utilizadas em diversas formas e momentos das relações professor-aluno e ensino-aprendizagem. Como as situações de sala de aula são mutáveis, voltamos a insistir

que a formação do professor deve ser constante, em especial quando se trata de o professor desenvolver suas habilidades para trabalhar com a diversidade cultural e a diversidade de alunos em uma mesma sala de aula, assim como com relação à educação inclusiva para pessoas com deficiência.

#### **4 O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

A discussão da formação docente apresenta vários enfoques. Dentre eles, tentaremos entender a formação do professor com vistas à educação inclusiva. O cenário posto atualmente “denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a mesma cena com os sujeitos sem deficiência” (ROZEK, 2012, p. 137). O que há algum tempo não era tema contemplado nas discussões acadêmicas e sociais, hoje está posto como realidade, tendo em vista que as pessoas com deficiência estão cada vez mais inseridas na sociedade e ocupando seu lugar. Quanto à inclusão, precisamos de mudanças sociais que levem a uma situação mais igualitária para as pessoas com deficiência e outras minorias.

Nesse sentido, o discurso dos professores quanto ao seu preparo para trabalhar com inclusão ou, como se costuma falar, “crianças de inclusão”, é fundado em desculpas relativas à falta de formação. Para Coelho (2012), a exigência da inclusão na escola regular passou a demandar dos professores preparo para atender não só à inclusão, mas à diversidade. Claro que o próprio contexto social, muito mais que as exigências legais, explica a atitude negativa dos professores em relação à inclusão. O tema é relativamente novo, os cursos de licenciatura não dão conta por si só da formação de um professor e os movimentos de inclusão e de exclusão se sobrepõem na sociedade.

Coelho (2012) entende que a formação do professor em muito se dá na prática. Assim, podemos pensar que a carga depositada na educação formal do professor, seja ela inicial ou continuada, não é tão relevante para prepará-lo para trabalhar com a inclusão. Entretanto, não se deve negar a relevância da educação formal, pois a base teórica é fundante da prática. Para Almeida et al. (2007, p. 336), a universidade deveria intensificar essa formação para a inclusão, de modo que os professores “sejam capazes de exercer influência [positiva e inclusiva] perante a diversidade na qual seus alunos se apresentam e estão inseridos”. Para ilustrar essas considerações e inverter um pouco a lógica da inclusão, trazemos a fala de Lígia:

A cada ano tem uma adaptação, não são as crianças que fazem adaptação, sou eu que faço adaptação à nova turma. [...] Mas é um processo de adaptação. Para mim nada é pronto, tudo tem ali uma primeira vez, parece que tem que ser assim para dar certo. E às vezes não dá (Lígia, 2015).

Sabemos que essa formação não se esgota ao findar um curso de licenciatura, pois a formação é sempre contínua, processual e relativa ao itinerário formativo desenvolvido e às relações estabelecidas na escola, na sala de aula e na vida. No dia a dia é que se travam as relações com o outro, que é necessariamente diferente de mim. Dessa forma, muito antes de estar posta a pessoa com deficiência, ou o “aluno

de inclusão”, está o ser humano, o outro para com o qual temos um compromisso ético. Explicitando essa ideia, Rozek (2013) entende que “[a] educação [...] constitui um acontecimento de ordem ética dentro do qual se encontra uma relação humana, ou seja, um sujeito que transcende o outro e frente ao qual se tem o compromisso de assumir uma responsabilidade”. Na fala de Débora, aparece a questão ética e de acolhimento do ser humano:

[Mas] eu sempre recebi as crianças, desde que eu entrei eu não recebi a Síndrome de Down, eu não recebi o transtorno, eu recebi as crianças, eu recebi o Paulo, eu recebi o Léo, eu recebi a Bianca, então isso eu acho que faz a diferença<sup>3</sup> (Débora, 2015).

Sem deixar de lado os aspectos relativos ao conteúdo, ao conhecimento e à técnica, Coelho (2012, p. 123-124) entende que a formação docente “deve incorporar outras necessidades que o trabalho docente exige”. A autora defende que a formação do professor passa pelo entendimento do espaço e do tempo em que a atividade docente acontece, pelo desenvolvimento de “valores éticos para com o outro”, pela reflexão sobre as vivências e pelas necessidades que vão sendo postas pelo exercício da docência. Já nas palavras de Rozek (2013, p. 118), “[a] formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito-professor. [...] É neste contexto, de relações intensas e complexas, que o professor constitui-se [...]”. As necessidades aparecem no contexto de atuação do professor e ficam bastante claras na fala da professora Lígia, quando fala do seu entendimento de inclusão:

Inclusão é trabalhar num coletivo, né, com o teu colega. O que não deixa de ser uma inclusão: opa, para tudo, vamos sentar, vamos conversar, vamos dividir... eu acho que a inclusão é essa aproximação... (Lígia, 2015).

Ainda, Coelho (2012) entende que há duas dimensões subjetivas em relação à inclusão de alunos com deficiência na sala de aula. A primeira delas diz respeito à afetividade, no sentido de incluir todos os estudantes em suas salas de aula. E a segunda é a “reflexão sobre as estratégias que [os professores] desenvolvem para fazer frente a situações desafiadoras, tanto conceituais quanto relacionais, em suas práticas em contextos inclusivos” (COELHO, 2012, p. 126). Com base nesses achados, trazemos duas falas que exemplificam o posicionamento de Coelho. A primeira delas é com relação ao caráter afetivo, que fica bastante claro na fala da professora Lígia:

Isso é uma coisa que eu gostei e gosto muito daqui que é esse nosso se abraçar, esse beijar com todo mundo, esse carinho com as crianças, com os adultos... um oi para o pai, para a mãe, sabe? A gente está tudo aqui incluído numa panela de um doce bem delicioso! E que cada um tem seu temperinho do seu jeito, seu saborzinho do seu jeito e que no final das contas é inclusivo. Cada um tem o seu jeito, mas que no todo a gente não vê a diferença. No todo tem uma coisa muito boa (Lígia, 2015).

---

3 Aqui também os nomes foram trocados para garantir o sigilo.

Na fala de Lígia, fica clara essa preocupação com o lado afetivo da educação, em especial a inclusiva. Essa dimensão afetiva se estende não só às crianças, mas à família, aos colegas de escola, tanto os de ofício quanto os alunos. Com relação às estratégias que os professores desenvolvem para incluir seus alunos nas atividades, trazemos um exemplo da fala da professora Débora:

Fez-me questão por isso: ‘ah, eu posso colocar um quebra-cabeça mais elaborado?’ ‘Não, não posso porque tem uma deficiência ali’. Então vamos trabalhar com uma coisa mais simples. Os outros vão estar com um desafio maior, esse vai estar com peças mais simples ou então com outro jogo de montar, que eu também estou trabalhando a estratégia só que de uma outra forma. Faz um circuito, faz um rodízio, daqui a pouco ele vai estar se interessando pela figura que os colegas montaram e vai ir junto. Então me fez questão isso de poder oferecer um lado positivo para ele, não pela síndrome isso ou aquilo, isso não. Acolher e depois buscar informação (Débora, 2015).

É interessante ressaltar que, tanto pelas falas das professoras e quanto pelas observações feitas na escola, a formação de professores para trabalhar com a inclusão e constituir uma escola inclusiva vai acontecendo no dia a dia, na prática afetiva, na conversa com as crianças com e sem deficiência, no diálogo constante entre os profissionais (professores, direção, coordenação pedagógica, psicóloga, nutricionista). Ela ocorre, principalmente, no conhecer a criança antes de conhecer comportamentos e limitações advindas da síndrome ou da deficiência. A dimensão ética se faz presente no cotidiano da escola pesquisada, nesse olhar para o outro, que é diferente de mim, na escuta, na convivência, no conhecer a família e as peculiaridades de cada ser humano envolvido.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É difícil encerrar essa discussão da formação de professores para a promoção de um contexto mais inclusivo e afetivamente mais aberto à diversidade. Entretanto, podemos entender que a formação não está somente ligada ao curso formal ou à universidade como espaço de formação inicial, mas ela é construída na experiência de sala de aula, no tratar com o outro, com o colega, com o aluno, com a deficiência, com as diferenças. Percebemos o lugar dessa formação inicial como fundamental para a segurança do professor em sala de aula e como ponto de partida para sua constituição como docente. O curso superior traz contribuições relevantes para essa formação, mas depende do próprio professor saber utilizar esse conhecimento frente à realidade.

Podemos perceber também que o tempo, o contexto, a história social e pessoal, as necessidades, o aprendizado, entre outras tantas coisas, apresentam formas bastante distintas, mas influenciam esse jeito de ser professor. Portanto, o professor tem de se preparar constantemente para esse encontro com o outro, e poder contar com a sua experiência e a experiência partilhada pelos e com os colegas. Nessa movimentação entre teoria e prática, entre reflexão e ação, entre estudo e sala de aula é que o professor vai se constituindo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação**, v. 32, n. 2. Santa Maria: UFSM, 2007. p. 327-342.
- COELHO, C. M. M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S.. **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 111-129.
- FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, M. I. da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-ação**: Revista da Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, v. 38, n. 1, jan./abr. 2013. p. 51-66.
- GROSSMAN, P. Responding to our critics: From crisis to opportunity in research on teacher education. **Journal of Teacher Education**, vol. 59, n. 10, 2008. p. 10-23. Disponível em: <<https://cset.stanford.edu/sites/default/files/files/documents/publications/Grossman-ResearchTeacherEducation.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2015.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
- MIALARET, G. **A formação dos professores**. Coimbra: Almedina, 1981.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROZEK, M. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 115-120, jan./abr. 2013.
- ROZEK, M. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. In: STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação especial**: Em direção à educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. p. 129-139.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004a.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004b.
- ZEICHNER, K. M. The new scholarship in teacher education. **Educational Researcher**, vol. 28, n. 9, 1999. p. 4-15.